النظام التربوي الجزائري: مدخل عام

The Algerian Education System: A General Introduction

جمال حيرش[1]*

[1] جامعة جيجل (الجزائر)، djamel.hireche@univ-jijel.dz

Djamel Hireche[1]

[1] University of jijel (Algeria), djamel.hireche@univ-jijel.dz

تاريخ الاستلام:2026/09/02 تاريخ القبول:2026/10/07 تاريخ النشر:2026/10/31

ملخص

الورقة البحثية قيد الاعتبار عبارة عن مقاربة وصفية، نهدف من خلالها إلى رسم صورة عامة، نحاول بناء عليها تقديم عرض وصفي مفصل نسبيا عن شكل النظام التربوي الجزائري من حيث فلسفته، مرتكزاته وأسسه المختلفة التي يقوم عليها وكذا أهدافه النهائية التي يسعى إلى تحقيقها، كما يتجه انشغالنا أيضا إلى القيام بقراءة خاصة في سيرورته وفي تطوراته، وذلك بمحاولة التوقف عند أهم المراحل والمحطات التي تشكل المسار التاريخي لهذا النظام، كل ذلك في إطار ما حققته المدرسة من إنجازات وما واجهته من مشكلات وتحديات، كما نحاول إضافة إلى ذلك استعراض أبرز الإصلاحات التي ساهمت كل مرة في إعادة تشكيل صورة هذا النظام، بغرض تكيّيفه مع حقائق الواقع ومتطلباته ومستجداته، وأيضا بقصد تحسين قدرات المورد البشري، لاسيما بعد الانفجار الرقمي وعصر المعلومات.

الكلمات المفتاحية: النظام التربوي، النظام التربوي الجزائري، المسار التاريخي، الإصلاح التربوي.

Abstract

Through this paper, we aim to provide a detailed descriptive picture of the nature of the Algerian educational system in terms of its philosophy, goals, and the most important foundations that it seeks to achieve. Then we move on to present the most important stations that distinguished the historical path of the Algerian educational system within the achievements of the school and the challenges it was exposed to In addition to presenting the most prominent reforms that contributed each time to reshaping the image of this system, in order to adapt it to the latest developments in reality and improve the capabilities of the human resource, especially after the digital explosion and the information age.

Keywords: Educational system , Algerian educational system, historical path , eduational reforms

*المؤلف المرسل.

مقدمة:

تحيلنا الأطروحات الأساسية الرائجة في حقل السوسيولوجية التربوية في كثير من توجهاتها إلى علاقة الارتباط العضوي وبالأحرى، إلى التمفصل القائم بين النظام الاجتماعي والنظام التربوي وإلى الأهمية التي يمثلها هذا الأخير وتعاظم دوره كضامن لاستقرار المجتمع وتماسك مكوناته البنيوية، أفرادا وجماعات. فالنظام التربوي من خلال مؤسسات التعليم يعدّ القناة الأساسية لتفعيل عناصر النظام القيمي للمجتمع وتجسيدها عمليا في إطار الممارسات اليومية للفعل التربوي ونقلها من جيل إلى جيل، وبذلك فالنسق التربوي بمؤسساته المتعددة يعتبر مكون أساسي ضمن الأطر الاجتماعية التي تساهم في تنشيط عملية التواصل بين الأجيال، بل وتضمن أكثر من ذلك، عدم القطع مع تجارب الماضي ومع الإرث الاجتماعي والتاريخي للمجتمع في محتواه الثقافي والحضاري. إن تميز الفعل التربوي بمثل هذه الخصائص، بما تنطوي عليه من أهمية قصوى، هو ما يجعل الأمم تولي مزيدا من الاهتمام لأنظمتها التربوية وتطويرها في سبيل تجديد سياستها التنموية وفلسفتها التربوية، ومن غير شك أن الجزائر تندرج في ضمن هذه الدول التي رفعت سقف التحديات في هذا المجال، برغم إكراهات الواقع وإفرازاته، حيث الخيارت الإستراتيجية للدولة كما يعرف، قامت بالأقل في جانب منها، على المراهنة بثقل كبير على قطاع التربية والتعليم، بالنظر للأهمية البالغة التي يمثلها بالنسبة للمشروع التنموي وبالنسبة لعملية البناء والتحديث الاجتماعي بشكل عام.

فالنظام التربوي بناء على هذه الفكرة الأخيرة، يخضع لتأثير مجموعة من العوامل والشروط، سواء تلك التي تفرضها بيئته المحلية الخاصة التي ينتمي إليها ويتواجد فيها، أو التي يفرضها المحيط الخارجي بشكل عام، والتي تلزمه موضوعيا بالمراجعة وبإعادة النظر في ومكوناته التي يقوم عليها وفي أهدافه وغاياته...الخ، وتلزمه بالتالي بإعادة إنتاج نفسه بشكل متجدد وبأسلوب يجعله أكثر قدرة ومرونة في الاستجابة لهذه الشروط، إن الشروط الداخلية كمثال، التي ترتبط باحتياجات المجتمع المتنامية وبأولوياته المتغيرة وبمتطلباته وبرهاناته التنموية، الثقافية والاقتصادية...من جهة، وكذا التغيرات التي تحصل في السياق العام والدولي، هي مثال ملموس للعوامل التي تدفعه لحتمية التكيّف مع مستجدات العالم الحديث وتطوراته المتعددة المستويات، والسير في اتجاه يواكب التطور والتقدم الحاصل. هذا التوجه يبرز بشكل ملاحظ في عدة مجتمعات، ففي حالة الجزائر على سبيل المثال نلمس ذلك في المحاولات المتواصلة لإعادة النظر في السياسات التربوية المتبعة، هذه السياسات تنبع من فلسفة تربوية واضحة، تأخذ في الاعتبار ثوابت المجتمع ومرجعياته الثقافية، الفكرية والأخلاقية وتهدف فضلا عن ذلك، إلى تحقيق تطلعات أفراده والاستجابة لاحتياجاتهم المتعددة في مختلف جوانب ومستويات الحياة الاجتماعية.

إن المنظومة التربوية في الجزائر برغم تميزها، لا تشكل نموذجا استثنائيا أو فريدا في العالم، إنما تتقاطع مع غيرها من النظم التعليمية الأخرى في العديد من القواسم المشتركة، بالنظر لطبيعة المهام المناطة بها، فكل هذه الأنظمة على اختلافها تتقاطع، بل وتتماثل ولو بشكل جزئي في المبادئ التي تقوم عليها وكذا في أبعادها وأفكارها العامة وفي طبيعة الأهداف التي وجدت لأجلها، حيث الرأسمال البشري ونوعيته يمثل محور الانشغال بالنسبة إليها جميعا، فجميعها يتطلع إلى تنمية الكفاءة البشرية وإلى بناء مواطن المستقبل، الواعي بمسؤولياته وبواجباته نحو المجتمع الذي ينتمي إليه وبمصالحه الحيوية، ربما التميز الأبرز الذي يفصل هذه الأنظمة عن بعضها، هو بوجه التحديد، ذلك المرتبط بالخصوصية الثقافية، وتتعلق بالتراث الثقافي وبالمنتجات الرمزية للمجتمع، وكذلك بالقواعد والمعايير الاجتماعية والأخلاقية السائدة، حيث تمثل

مصادرا مرجعية أساسية، فمن خلالها تتشكل فلسفة التربية وتتحدد أهدافها وغاياتها، أبعد من ذلك فهي (الفلسفة التربوية) قرار سياسي بامتياز ومتطلب أساسي من متطلبات السيادة الوطنية. والمتتبع لمسار التطور التاريخي للتعليم في الجزائر يلاحظ بوضوح الحضور البارز للبعد الثقافي والديني/(المقدس) في المنظومة التعليمية في مختلف المراحل التي مرت بها، العثمانية، الكولونيالية، كما أن مشروع التعريب في مرحلة ما بعد الاستعمار يمثل ترجمة حقيقية لانبعاث القيم المجتمعية/(الرأسمال الرمزي) وامتدادها في الحاضر وفي المستقبل.

في خارج ذلك، وبالنظر لطبيعة الرهانات والتحديات الثقافية المطروحة، فإن الجزائر كغيرها من الدول، لاسيما المتخلفة منها تبقى مطالبة، بل وملزمة بالاهتمام بشكل دائم ومستمر بأنظمتها التربوية وبالعمل على تطويرها من أجل الارتقاء بالمورد البشري في جميع المستويات، مع الأخذ في الاعتبار أهمية التكلفة الاقتصادية المناسبة لتصحيح المسار وإعادة التشكيل.

بناء على ما تقدم، نحاول عبر هذه الورقة البحثية إثارة النقاش بخصوص إشكالات وقضايا تعتبر جوهرية بالنسبة لفهمنا لسيرورة النظام التربوي الجزائري وتطوراته التاريخية ولعلاقته بالديناميكية الاجتماعية في أبعادها وجوانبها المختلفة، ونأمل من خلال ذلك تقديم إجابة على جملة من الأسئلة، تثير لدينا انشغالا خاصا، نختزل أهمها فيما يلي:

- ما هو مفهوم النظام التربوي الجزائري؟ وما هي فلسفته؟
- ما هي مكوناته، وظائفه وغاياته؟
- كيف يتحدد مساره التاريخي؟ وما هي أهم المحطات التي مر بها في الإصلاح؟

1- في ماهية النظام:

يعتبر من المفاهيم الواسعة الاستخدام في حقل علم الاجتماع، يستعمل هذا المفهوم للدلالة عادة على المجموع الكلي للعناصر والأجزاء التي تشتغل بشكل مستقل ومتكامل لتلبية احتياجات النظام الأساسية وضمان ديمومته واستمراره، وينطبق هذا التوصيف في محتواه على النظام الثقافي، النظام التربوي إلى غير ذلك من الأنظمة الأخرى.

تم توظيف المفهوم في أعمال علماء الاجتماع التفاعليين، حيث تطرق **إرفنج جوفمان** في تحليلاته إلى التفاعلات الاجتماعية ونظر إليها في كونها منظومة تتأسس عن طريقها الثقافة، وفي الإطار تناول "نظام التفاعل (Interaction order) ويقصد به نظام مستقل، يتمتع بمعاييره وآلياته التنظيمية، ويفهم من ذلك بان التفاعل يقوم على نظام، أي أنه منظم ومرتب ويخضع لقواعد تنظيمية تحكم أساليب تعامل الأفراد مع بعضهم البعض في حياتهم اليومية، (Xavier Molenat, 2009, P 81). للعلم فإن تحليل **جوفمان** لنظام التفاعل (المستوى الجزئي) يرتكز من حيث المنطلق على نموذج النظام الاجتماعي (المستوى الكلي)، والذي يقصد به مجموعة من المعايير الأخلاقية التي تنظم الطريقة التي يسعى بها الأفراد إلى تحقيق أهدافهم.

ننتهي مما سبق، إلى خلاصة مفادها، أن النظام هو عبارة عن كلية تشتمل عناصر وأجزاء تقوم بوظائف معينة للوصول إلى الأهداف التي تم تحديدها قبليا، كما يقوم النظام، ومثال ذلك 'النظام التربوي' على مجموعة من القيم والمعايير والقواعد التي تحكم تفاعلات الأشخاص وتحدد أدوارهم في مختلف قطاعات وجوانب النشاط الاجتماعي، ومنها الجانب التربوي والتعليمي.

على حد تعبير أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب في كتابهما، **علم الاجتماع المدرسي**، فإنه يصعب أن نعثر على تعريف جامع ومحدد للنظام، فهو في الغالب يعرّف وفق الاتجاه البنائي الوظيفي، الذي يرتكز على تعريف بارسونز وتلاميذته، حيث يؤكد أتباع هذا الاتجاه أهمية العلاقات بين الأجزاء ودورها مجتمعة في تحديد هوية النظام عينه، وتأسيسا على ذلك يعرف كل من، لودينغ Ludwig و بترالانفي Bertalanffy **النظام** بوصفه نسقا من الأشياء والعلاقات القائمة بينها وبين خصائصها. (وطفة وشهاب، 2004، ص 46)

كما هناك محاولات تحليلية كثيرة، يمكن بناء عليها، تحديد الجوانب المتوافق عليها بخصوص العناصر المكونة للنظام، وهي:

- النظام مجموع متكامل من العناصر المتداخلة .
- ينطوي النظام على عمليات تفاعل ديناميكية.
- منظم وظيفياً نحو هدف معين.
- يتغير النظام في مسار الزمن، مع الاحتفاظ بنوع من الاستمرارية والاستقلال النسبي. (نفس المرجع، ص 47)

2- تعريف النظام التربوي:

انشغل المهتمين بالشأن التربوي في محاولاتهم واجتهاداتهم العلمية بتقديم تعريفات للنظام التربوي، من بين هؤلاء نذكر محاولة عبد اللطيف الغاربي في **معجم علوم التربية ومصطلحاتها**، حيث يعرف النظام التربوي بأنه: مجموعة من العناصر والعلاقات التي تستمدّ مكوناتها من النظم السياسية والاقتصادية والسوسيوثقافية وغيرها، لبلورة غايات التربية وأدوار المدرسة، ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها. (عبد اللطيف، 1994، صفحة 308)

من جانبهما، اتجه كل من عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني إلى أن النظام التربوي في أي بلد هو عبارة عن مجموعة من القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدولة في تنظيم شؤون التربية والتعليم، هذه النظم التربوية عامة هي انعكاس للفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية السائدة.

في حين عرفه عاطف غيث في قاموس علم الاجتماع، بأنه ذلك النظام الاجتماعي الذي يشمل على الأدوار والمعايير الاجتماعية التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل، والمعرفة تتضمن القيم وأنماط السلوك، والنظام التربوي لا يشمل فقط التنظيمات الرسمية المخصصة للتربية، إنما يشمل بالإضافة إلى ذلك الوسائل التي حددها المجتمع لنقل التراث الثقافي، كما ينطوي على تعليم مهارات وقيم أساسية ولازمة لاستمرار المجتمع. (نفس المرجع، ص 357).

مما سبق، يمكننا تشكيل تصور أولي عن المنطلقات الأساسية في بناء النظام التربوي، وتتحدد في النقاط التالية:

- يقوم النظام التربوي على فلسفة واضحة وأهداف واضحة.
- يولد هذا النظام من ثقافة المجتمع.
- يستند على نتائج البحث العلمي ومعطياته.
- يشرف على تطبيقه وتقييمه دوريا أخصائيون. (بن قفة وآخرون، ص 456).

3- النظام التربوي الجزائري:

يعبّر عن تلك المكونات الأساسية المتفاعلة وفقا للمرجعية المحددة في مختلف دساتير الجزائر ووفقا لتوجهاتها السياسية والاجتماعية والاقتصادية وفي ظل التعددية والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمه، التي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المشبع والمعتز بثقافته والمتفتح على عصره.

3 .1- فلسفة النظام التربوي الجزائري: تعتبر فلسفة أي نظام تربوي عن أيديولوجية المجتمع الذي يحتضنه ويعتبر النظام التربوي البوابة الرئيسية لتنفيذ السياسات التنموية بمختلف مستوياتها وأنماطها، فكل المجتمعات في العالم تطمح إلى التقدم والتجديد، من هنا يتأكد أن سياسة التعليم في أي مجتمع ترتبط في الأصل بفلسفة المجتمع وبأنماطه الثقافية الخاصة به والتي تميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى، والأنظمة التربوية بطبيعتها مهددة بأن تكون في مواجهة حقيقية لمخاطر ومشكلات محتملة، كالتراجع أو الركود، لاسيما في حال توقفها عن تقويم ذاتها، من هنا تتجه معظم التجارب الدولية في التجديد إلى أن النماذج الناجحة في الإصلاح هي تلك التجارب التي انتهجت طريقة الإصلاح الشامل، الذي يمتدّ ليشمل مختلف مكونات النظام، ومنها تطوير المناهج وتطوير نظم إعداد المعلمين والمدراء وكذا الأبنية المدرسية ومرافق النشاطات أو المختبرات المدرسية. (بن سباع، صفحة 306)

كما أن النظام التربوي هو كذلك أداة المجتمع للمحافظة على الهوية الوطنية ومكونات النظام الثقافي، هذه الأطروحة نستلهمها في سوسيولوجية دوركهايم وبالتحديد نظرته لفعل التربية في كونه، العملية التي يتم في خلالها انتقال العناصر الثقافية بين الأجيال، بما معناه، أن تجارب الماضي تمتد في الحاضر والمستقبل. فالتربية برأيه هي منظومة الأفكار والمشاعر والعادات التي تعبر فينا، ليس عن شخصيتنا، بل عن المجموعة أو المجموعات المختلفة التي ننتمي إليها: مثل المعتقدات والممارسات الدينية والأخلاقية والتقاليد الوطنية ... والتي تشكل مجتمعة ما يسميه بالكيان الاجتماعي، وأن تكوين هذا الكيان في داخل كل واحد منا هو الغاية من التربية. (E.Durkheim, 1991, P 17). هذا المفهوم الدوركهايمي للتربية ينطبق في مضمونه على النظام التربوي في الجزائر، الذي ينبثق من هذا الكيان المسمى، (المجتمع الجزائري) بماضيه وتجاربه ومعتقداته ومرجعياته الثقافية وانتماءه الحضاري، وهو مطالب بالتعريف بها للأجيال عن طريق التربية، كما أن المبادئ التي يقوم عليها هذا النظام والأهداف التي يطمح إليها تنبثق هي أيضا من مبادئ وأهداف هذا المجتمع، لكنه يستجيب في الوقت ذاته للمتغيرات والتحولات العالمية، خاصة المتعلقة منها بالتطوير التكنولوجي، على أن لا يتجاوز هذا الانفتاح مكونات الهوية الوطنية المتمثلة في الإسلام والعروبة والأمازيغية، وهذا ما يمكن استخلاصه في الفلسفة الإصلاحية الجديدة، دون إهمال بأي حال انتقادات بعض الجهات والتيارات بإبرازها نقائص هذا الإصلاح.

3 .2- وظائف النظام التربوي:

من الملاحظ أن النظم التربوية بقدر أهميتها وتكامل بعض جوانبها الأخرى تؤثر حتما على تكامل شخصيات الأفراد، وعلى حياتهم الحضارية، بمختلف عناصرها المادية والمعنوية والأخلاقية والتنظيمية والتشريعية وغيرها، ويتفق الخبراء في المجال، أنه بقدر تكامل الجوانب الشخصية يتكامل البناء الاجتماعي. (بالجن، د س، صفحة 13)

وتتحدد الأهداف التي تحدث عنها رواد علم الاجتماع التربوي في وظيفة التربية الأخلاقية وكذا وظيفتها في دعم التقدم، ووظيفتها في دعم عوامل الضبط الاجتماعي في المجتمع، بالإضافة إلى وظيفتها في رفع مهارة الشخص

وقدرته على التصرف والتكيّف في مختلف مواقف الحياة، وكذلك وظيفتها في تنمية قدرات الأفراد العقلية ودعم عوامل التخصص والإبداع التي يقوم عليها المجتمع الحديث. (ثابت، 1992، صفحة 221)

3 .3- مكونات النظام التربوي: وهو ما نتناوله بإيجاز، بالنظر لكون المسألة تقنية فنية أكثر منها تحليلية.

3.3/ أ- المدخلات: تنقسم إلى المدخلات الرئيسية، وهي:

1. الموارد البشرية: تشمل كل الطاقات البشرية الموجودة في النظام التربوي.

يأتي في مقدمتها التلاميذ كمدخل أساسي يكتسب النظام أهميته من خلاله، ثم يأتي المعلمون باعتبارهم المشرفون على تنفيذ أهداف النظام، ثم تأتي الإدارة المدرسية بكل أطيافها كمورد بشري يعمل على الإشراف وتنفيذ توجيهات الجهات الوصية باستمرار ومرافقة الطاقم التربوي لإنجاز مهامه. (بونيق، 2018-2019، صفحة 179)

2. الموارد المادية: وتعتبر من أهم مرتكزات النظام وتمثل أهمية بالغة بالنسبة للنظام ومعادلة انتشاره من حيث الكم والكيف، فالمورد المادي يضطلع بدور حاسم ويؤثر بشكل مباشر في نوعية الأداء وجودته، فيما يخص التدريس أو الاتصال السهل بين المجمعات المشكلة للمؤسسة التعليمية. فكلما استثمرنا في التجهيزات والوسائل البيداغوجية كلما وفرنا شروط العمل البيداغوجي. (هياق، 2010-2011، الصفحات 55-56)

3. الموارد المعنوية: يشكل الجانب المعنوي من الموارد المدخلات التربوية، وتتمثل في المناهج والمقاربات المختلفة في التدريس، وطرق التدريس والمفاهيم ونتائج الدراسات والأبحاث، ومن المؤكد أن تكون هذه المدخلات مرتبطة ارتباطا وثيقا بالفلسفة التربوية التي تعكس التوجهات الأساسية للنظام التربوي القائم، دون تجاهل التشريعات القانونية المنظمة لضبط السير الحسن للنظام.

4. المدخلات البيئية: كما يمكننا تسجيل مدخلات أخرى تفرض نفسها على النظام التربوي بالقوة، كالمشكلات الاجتماعية التي تنتقل من النسق الاجتماعي إلى المحيط التربوي وكذا التيارات الفكرية والاتجاهات السياسية والمستجدات الاقتصادية، التي يمكن أن تحدد صياغة القرارات وفق الظروف المحيطة، مع أخذ الحيطة والحذر تفاديا للتصادم ويظهر ذلك من خلال التجديد والإصلاح.

3.3. ب – العمليات: تعبر عن كل العمليات التي تحدث داخل النظام التربوي سواء كانت بشرية أم مادية أو معنوية، تهدف التفاعلات هنا إلى تحويل المدخلات إلى نواتج تخدم أهداف النظام، ومن الناحية العملية يمكن تحديدها في: التدريس، الأنشطة الصفية، الإشراف التربوي، رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين، التقويم التربوي بكل مراحله، حوافز تشجيعية نتيجة للبحث التربوي ومراقبة كيفيات الأداء البيداغوجي وأثره على مخرجات النظام.

3.3.ج – المخرجات: هي كل النواتج التي يفرزها النظام نتيجة التفاعلات والعمليات الحاصلة بين مدخلات النظام التربوي وفق قواعد محددة، تتجلى هذه المخرجات في الأفراد المتخرجين من النظام التربوي وفي كافة المستويات وهي تخص الجوانب المعرفية أو الوجدانية أو السلوكية، على مستوى المهارات وكذا الاتجاهات والقيم التي يكتسبها التلميذ خلال مساره الدراسي.

3.3. د- التغذية الراجعة: المقصود بالتغذية الراجعة التقويم الشامل للنظام وتحديد مدى فعاليته، فالتغذية الراجعة أو العكسية يتم من خلالها تحقيق التوازن بين مدخلات النظام، فالتغذية الراجعة مصطلح يطلق على منتجات العملية التعليمية كما تظهر في سلوك المتعلم استجابة للمؤثرات والمثيرات التي ينظمها المعلم من أجل التأكد من حدوث التعلم.

3 .4- أهداف النظام التربوي الجزائري: تحدد أنظمة التعليم بشكل عام مجموعة من الأهداف الكبرى التي يفرضها المسار التربوي، فهذه الأهداف في مجملها تربوية تعليمية مستمدة من طبيعة المجتمع ومن مجموع القيم والمعتقدات التي يؤمن بها، في هذا الصدد، يفصل أهل الاختصاص بين الأهداف التربوية والأهداف التعليمية، فالأهداف التربوية تكون أشمل وأعم من الأهداف التعليمية، وكما يرى البعض فإن هذه الأخيرة تمثل الإجراءات التي تعمل على ترجمة الأهداف العامة في المجتمع من خلال النظام التربوي، ويشير الخبراء إلى مجموعة محددة من مصادر اشتقاق هذه الأهداف وتتلخص بوجه التحديد في المبادئ الأربعة التي تأسست عليها إصلاحات نظام التعليم في الجزائر، وهي كالآتي:

أولا. التعريب: شكلت مسألة التعريب أحد أهم وأكبر التحديات التي واجهتها الدولة الجزائرية الفتية في السنوات الأولى للاستقلال، و التعريب بمعناه الحرفي يعني "تحويل ما ليس عربيا وجعله عربيا"(Khaoula Taleb ibrahimi, 2007, p 182). إن مواجهة مخلفات الإرث الاستعماري والتحرر من اللغة الفرنسية المهيمنة لم يكن بالأمر الهين مطلقا، سواء في المجال التربوي أو في باقي القطاعات والمجالات الأخرى، وبالنظر لكون العامل اللغوي يمثل الأداة الأكثر فاعلية للهيمنة الثقافية، كان الأمر يستلزم اتخاذ قرارات شجاعة وجريئة وكان تعريب التعليم البداية الأولى لعملية التأسيس لجزائر المستقبل، وجدير بالذكر هنا أن قضية التعريب كانت مبرمجة، بل كانت تمثل خيارا أساسيا في السياسة العامة للنظام الجديد، حيث يعرف تاريخيا بأن مجلس الثورة الذي تولى السلطة في 19 جوان 1965 كان قد تبنى مفهوم التعريب الذي دعا إليه، أ. أحمد طالب الإبراهيمي منذ عام 1962 والذي تم تعيينه وزيراً للتربية الوطنية. Christiane Souriau,2026, P 375 et S)، ووفقا لرؤية هذا الأخير للقضايا والمسائل الجوهرية المرتبطة بالمرحلة والتي يثيرها في كتابه الموسوم، **تصفية الاستعمار** يستخلص بأن إصلاح التعليم، إنما تتحدد غايته النهائية في تكوين الرجال والتحول التعليمي من أجل التنمية، كذلك هي الحال بالنسبة لموضوع الثورة الثقافية التي تعني برأيه استعادة الهوية الوطنية ومكانة الثقافة العربية. وعليه فإن التعريب يعتبر بمنظوره أمرا ضروريا، لكونه يمثل إحدى الأدوات الأساسية لاستعادة الشخصية الجزائرية المستلبة في فترة الاستعمار، مع تأكيده في ذات الوقت بأن اللغة العربية هي الوسيلة الوحيدة للتعبير عن الثقافة الجزائرية، كما حاول أن يرفع اللبس ودحض الأفكار الخاطئة والأحكام المسبقة بخصوص عدم صلاحية اللغة العربية كلغة علم وعبر على أن أصحاب هذه الأفكار كانوا ضحية فهم عقيم لقدرة اللغة العربية على مواكبة التقدم. (Ahmed Taleb Ibrahimi, 1973, P 27). مع ذلك يستوجب عدم تجاهل بأن مسعى التعريب أو بعبارة أدق إحلال اللغة العربية في التعليم بدلا عن اللغة الفرنسية وتعميمها لم يكن سهلا على الإطلاق بالنظر لتعقيداته المختلفة، لاسيما في مراحله الأولى، فتقاليد الإرث الاستعماري لم تنتهي مباشرة مع الاستقلال ومن مؤشرات ذلك اشتغال المدرسة الجزائرية لفترة غير وجيزة بالثنائية اللغوية Bilinguisme وذلك في مختلف السنوات الدراسية وفي المستويات التعليمية المختلفة من الابتدائي إلى الثانوي، ناهيك عن المشكلات الأخرى المرتبطة بنقص الكفاءات/'هيئة تدريس معربة' وبالانقسام الموروث بين النخب المعربة والمفرنسة ومخلفاته المؤكدة على الموقف من مسألة التعريب، كذلك أيضا، التي ترتبط بميزان القوة بين اللغتين العربية الفرنسية وعلاقته بالفرص المهنية وبضمان

المناصب الاقتصادية...إلخ، كل ذلك لم يمنع الحكومات المتعاقبة من الثبات والاستمرار في ديناميكية التعريب ولو أن ذلك كان بشكل متدرج، ويذهب الدكتور **عبد القادر جغلول** في هذا الصدد إلى التأكيد بأن الدولة الجزائرية قامت باتخاذ أول إجراء لتحقيق الأهداف التعليمية المعلن عنها مسبقا، ويتمثل الإجراء في تحييد اللغة الفرنسية في كامل التراب الوطني وتعريب كل المواد الدراسية من الابتدائي إلى الثانوي إلى التعليم العالي، حيث أصبحت اللغة الفرنسية تحتل موضع اللغة الأجنبية التي يجب تعلمها، لكنها تبقى وسيلة تخاطب فقط. (عبد القادر جغلول، 1983، ص 236). وتعتبر سنة 1971 سنة التعريب بامتياز، حيث تم إنشاء العديد من الأقسام في الكليات مثل قسم الحقوق والعلوم الاقتصادية في قسنطينة 1970 وتعميم تعريب التعليم الجامعي رسميا في أوت 1971.

على مستوى الإنجاز والتنفيذ، فإن سياسة التعريب أخذت اتجاها شمل عدة مستويات في النظام التربوي الجزائري، نختزل أهمها في النقاط التالية:

- جعل المناهج والكتب المدرسية في صلة وثيقة بالقيم العربية الإسلامية، كذلك المعلمون مطالبون من جانبهم بتدريس كل ماله علاقة بهذه القيم.
- تصميم الكتب المدرسية باللغة العربية، مع الحرص على استعمال لغة ممتعة، واضحة وسهلة في الكتابة والمخاطبة وتبسيط قواعدها.
- إقحام اللغة العربية في كل الميادين العلمية وكذلك التقنية.
- جعل اللغة العربية لغة الحوار المدرسي اليومي في الفضاء المدرسي.
- العمل على القضاء على اللغة الثانية والهوية المغايرة، وكان ذلك يستوجب إلغاء الازدواجية اللغوية في التعليم، لأن التعريب عملية تعبر عن استرجاع الهوية الوطنية، مع العلم أن تحقيق أهداف التعريب لم يكن بالأمر الهين، لاسيما مع الجيل الذي واكب مرحلة الاستقلال. (براهيم رماني، 1995، ص 42).

ثانيا. الجزأرة: وتعني بمفهومها البسيط أخذ الجزائريين لزمام الأمور كلها فيما يتعلق بمسيرة البلد في مستوياتها وجوانبها المختلفة، الاقتصادية، الإدارية، التربوية. وجزأرة التعليم بوجه التحديد يقصد به من جانب أول، تكييف البرامج والمقررات في مختلف المستويات الدراسية لحقائق البلد ولواقعه القائم، ومن جانب آخر، جعل الموظفين والإدارة والتربويين وإطارات التعليم جزائريين، بما معناه، الاعتماد على الكفاءات الوطنية والتخلي عن العناصر الوافدة من ثقافات ومجتمعات أخرى بالإضافة إلى إخضاع المناهج والبرامج التعليمية لهذا المبدأ والابتعاد عن استعارة المضامين من المجتمعات الأخرى، وقد تم تبني هذا الخيار المبدئي كإستراتيجية في عملية القطع مع الفضاء الفكري والثقافي والتربوي الكولونيالي، وذلك في إطار التطلع إلى بناء مجتمع يؤسس للمستقبل، مستقر وآمن، إذ من غير الممكن تحقيق ذلك دون الاهتمام بالحاضر وإحاطته بالعناية اللازمة والمطلوبة، فميزة الجزأرة أنها تعزز التواصل بين الأجيال وتحمي الذاكرة التاريخية للمجتمع وتثبت معالمه، حيث يؤكد مهتمين كثر بأن مجتمع من دون إرث تاريخي محدد يكون مجتمعا مضطربا، فاقدا للمعالم ويصعب عليه تحديد مرجعيته الوطنية. (إبراهيم رماني، نفس المرجع، ص 44). و برأي البعض، هو مجتمع معرض للضياع في الظلام.

ثالثا. ديمقراطية التعليم: أقرت الحكومة الجزائرية بعد الاستقلال مبدأ الديمقراطية كهدف يرتكز عليه النظام التربوي الجزائري، وكان تفعيل هذا المبدأ أمر ضروري لكل الجزائريين الذين عانوا ويلات الفقر والجوع والمرض، هذا المطلب يعزز قيم العدالة الاجتماعية التي تنبثق من منطق التوجهات السياسية الكبرى للدولة الجزائرية آنذاك، وعموما إذا كانت الديمقراطية تؤمن بالتنوع والتعدد وحرية الاختيار على أساس الأيمان بقيمة الفرد في ذاته، وأن الأفراد يختلفون فيما بينهم في القدرات والاستعدادات، فعلى النظام التربوي أن يواجه هذه الفوارق والتفاوتات وأن يساعد التلميذ على تنمية هذه القدرات والاستعدادات إلى أبعد حد. (محمد منير مرسي،1974، ص 100).

من خلال التطور التاريخي للمنظومة التربوية الجزائرية نخلص إلى أن ديمقراطية التعليم قد شهدت تطورا ملحوظا، والبداية كانت تزامنا مع انطلاق ثورة التحرير الوطني 1954، كما أشار بعدها مؤتمر الصومام 1956 إلى ميدان التعليم وأهميته ووجوب الاعتناء به باعتباره ضروري ولا بديل عنه للارتقاء بالوعي السياسي الوطني، كذلك عليه الحال بعد الاستقلال، فبرغم صعوبات المرحلة، فقد انطلقت المدرسة الجزائرية بإمكانياتها المحدودة في نشر التعليم وتوسيعه ليشمل مختلف فئات الشعب الجزائري من دون استثناء. (بن عكي محمد أكلي، 1997، ص 287).

من مظاهر ديمقراطية التعليم في الجزائر، كما نقرأها في تحديد الدكتور رابح تركي، نذكر ما يلي:

- إلغاء كل الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وجعل ما يميز تلميذا عن آخر هو الكفاءات والقدرات الخاصة، كالذكاء والذاكرة.
- تعميم المدراس في كل أنحاء وربوع الدولة الجزائرية، حيث يتعلم ابن الصحراء ما يتعلمه ابن الشمال في نفس الوقت وبنفس المحتوى والطريقة.
- العناية بالحالة الاجتماعية والاقتصادية لأبناء الفقراء من الشعب مع عدم إهمال فئة ذوي الاحتياجات الخاصة. (رابح تركي، 1990، ص35).

رابعا. تطوير التعليم التقني والعلمي: إن تبني الخيار التقني والعلمي في قطاع التعليم يعتبر خيارا أساسيا وحاسما، وكان يندرج ضمن الأولويات المطلقة في توجهات الدولة الجزائرية، وقد شمل كل المستويات التعليمية بلا استثناء، يبرز هذا التوجه في جانب منه في المستويين التعليميين التاليين:

• **التعليم الابتدائي:** إن إدماج عناصر التعليم العلمي والتقني يوحي برغبة صانعي السياسات في تهيئة الأرضية لخيار تقني مستقبلي، وتزويد الطلاب بثقافة تعليمية عقلانية مسايرة للتطورات التكنولوجية العالمية، ويلاحظ في هذا الإطار تحول التعليم الابتدائي إلى التعليم التقني في أواخر سبعينيات القرن الماضي مع إنشاء المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات l'école polytechnique fondamentale.

• **التعليم الثانوي التقني:** تجسّد الخيار العلمي والتقني في المرحلة الثانوية عمليا من خلال وضع برامج جديدة أو الحفاظ على البرامج القائمة في أعقاب الاستقلال مباشرة، وكان الهدف هو الحفاظ على الوضع الراهن، ريثما يتم إنشاء هياكل

أخرى جديدة. من بين أهم مميزات التعليم التقني أنه كان يخضع لتأثير الديناميكيات الاجتماعية، حيث كان مجالاً لاستقطاب الفئات الاجتماعية والمهنية الدنيا في التسلسل الهرمي الاجتماعي، هؤلاء كانوا ضحايا ليس فقط لغياب قاعدة صناعية في السنوات الأولى للاستقلال، ولكن أيضاً لديناميات الجماعات الاجتماعية التي تطمح إلى الارتقاء الاجتماعي، حيث كان يبدو بأن التعليم العام فقط هو من يسمح بذلك بسهولة نسبية. (Abdelkader Djeflat, 1993, P12 et S).

ينضاف إلى ما سبق، أن هذا الطموح نحو إعداد أجيال من الطلاب ذووا ثقافة تعليمية، وبالأحرى، ذووا كفاءة علمية وتقنية، كان يتطلب من الجهات القائمة على التعليم العناية والاهتمام بالمناهج وتحديثها وفقا لمتطلبات التطور العلمي والتكنولوجي، وعليه فإن توفر قاعات التدريس على وسائل متنوعة ومتعددة تلبي احتياجات المتمدرسين، بديهي أنه سيساهم حتما في زيادة حظوظ التلاميذ في اكتساب قدر أكبر من المعلومات، لكون هذه الوسائل تختصر الوقت والجهد.

في السياق ذاته، فإن محتوى هذه الرؤية يستلهم في شكله الملموس من الوثيقة المرافقة لمنهاج الرياضيات للسنة الأولى متوسط 2003 والتي جاء فيها ما يلي: «من بين الكفاءات العامة المسندة إلى تعلم الرياضيات من طرف عدة أنظمة تربوية اليوم، نجد تلك المتعلقة بالتواصل في الرياضيات. يتعلق الأمر بالسماح للتلاميذ بتبليغ وترجمة رسالة (نص، تعليمة) باستعمال التعبير المتداول والتعبير الخاص بالرياضيات.» (مديرية التعليم الأساسي، 2003، ص 13). وتضيف الوثيقة ذاتها بأن إدراج التكنولوجيات الجديدة للاتصال (التي تشمل الترميز العالمي) في البرامج بدءا من التعليم الابتدائي من جهة، وضرورة تفتح المدرسة على العالم من جهة أخرى هي من الأسباب التي يمكن أن تفسر قرار الإدراج التدريجي للترميز العالمي في البرامج.

نخلص مما سبق إلى حقيقة عامة توحي بأن الوسائل التعليمية تشكل أهمية كبرى بالنسبة للعملية التعليمية وأن توفير هذه الوسائل يعتبر ضروريا وأوليا لضمان نجاح العملية التعليمية، فالوسائل التعليمية من حيث المعنى هي مجموع الأجهزة والأدوات التي يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار وتبسيط الشرح، فضلا عن تداولها وإضفاءها بالعديد من التسميات، منها الحديث عن وسائل الإيضاح وتحيل في دلالتها إلى الدور الذي تلعبه هذه الوسائل. (عبد الحافظ سلامة، 2000، ص 73)، كما أنها تضطلع بوظائف عديدة، حيث يستخلص في بعض التعريفات، أن الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم وتوضيح معاني الكلمات التي تأتي في الدرس، أي توضيح أو شرح الأفكار أو تدريب التلاميذ على المهارات أو تعويدهم على العادات أو تنمية الاتجاهات أو غرس القيم دون أن يعتمد المدرس أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام. (محمد وطاس، 1988، ص57).

4- المسار التاريخي للنظام التربوي الجزائري:

يتمحور انشغالنا في هذا المحور حول المحطات التاريخية الهامة التي مرّ بها التعليم في الجزائر، هذا البلد الذي كان محل أطماع معظم الإمبراطوريات الاستعمارية في سياقات تاريخية، سياسية وحضارية مختلفة، وهو الشيء الذي أثر بعمق في أنماط الحياة الثقافية التي عرفت تحولات عديدة ومن ضمنها الوضع التربوي، ولدراسة النظام التربوي الجزائري

وتطوراته يقتضي الأمر استعراض مختلف المحطات التاريخية التي مرّ بها في فترة ما قبل الاستقلال وما بعده، انطلاقا من ذلك، يمكن تقسيم هذا التطور إلى مجموعة مراحل متميزة وذلك حسب ثقل الأحداث الكبرى والتحولات الجوهرية، تتلخص هذه المراحل على النحو التالي:

1/4- فترة ما قبل الاستعمار الفرنسي (قبل 1830):

كان التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي تعليما متميزا تتكفل بتمويله فئات الشعب الجزائري حسب الوسائل والآليات المتوفرة، التي كانت تتنوع بين الهبات والعطايا أو الوقف الإسلامي أو الصدقات من خلال أموال الزكاة التي تقدم للزوايا والمساجد، أما عن سياسية الدولة نحو التعليم في العهد العثماني، يذكر المؤرخ سعد الله بأن الدولة لم تكن تتدخل في هذا الميدان، حيث لم يكن في الحكومة الجزائرية آنذاك وزيرا للتعليم أو مديرا أو وكيلا، إنما انشغالها كان موجها نحو المسائل السياسية والعسكرية وجمع الضرائب لبيت المال، و لم توظف الأموال في نشر العلم والثقافة، يعني ذلك بالمختصر أن انتشار التعليم من عدمه لم يكن يندرج في محور انشغالها ولا ضمن أهدافها لأسباب متعددة مرتبطة في جانب منها بالاضطرابات السياسية، ذلك ليس معناه أن التعليم كان غائبا، إنما كان تعليما خاصا يقوم على جهود الأفراد والمؤسسات الخيرية...، وكان تعليما دينيا بالأساس، حيث كانت الأسرة الجزائرية تتحمل أعباء التعليم وترسل أبناءها للكتاب لحفظ القرآن وتعلم المبادئ العامة. فالدولة كانت تشجع طلبة العلم وتكرم المعلم بالعطايا بوصفه خادما للدين. (أبو القاسم سعد الله، 1991، ص 313...315).

يفهم من هذا، أن العثمانيين لم تكن لديهم سياسة خاصة بالتعليم و لم يضعوا خطة لتشجيعه والعناية بأهله أو توجيهه في مسار يخدم المصالح الإسلامية العليا من جهة، أو المصالح الوطنية الجزائرية من جهة أخرى، والواقع، إن النزعة نحو التعلم حينذاك كانت نابعة من تمسك الجزائريين بالدين، وطلب العلم في تلك الفترة كان يعتمد على العلوم النقلية بالدرجة الأولى وكان وثيق الصلة بالدين وشكل دافعا قويا للإصرار عليه، و لم يقتصر التعليم على الذكور فقط وإنما امتدّ لتعليم الإناث تحت غطاء ديني، سعيا لتوجيه الفتيات لتعلم الفرائض والقرآن الكريم والفقه من أجل ممارسة الشعائر الإسلامية بصورة صحيحة، فهدف التعليم كان يتمثل في رفع الأمية والاستجابة لأوامر الشريعة الإسلامية وليس لأغراض أدبية أو اجتماعية، وبحسب الوثائق التاريخية يذكر الرحالة الألماني **شيلر** (**1759-1805**) F. Schiller، الذي عاش في الجزائر لأكثر من عقد من الزمن خلال العهد العثماني، أن في الجزائر كانت توجد مدارس خاصة لتعليم البنات لم يراها في حياته وكانت النساء هن اللائي يدرن هذه المدارس. (نفس المرجع، ص 321.. 338).

هذه الشهادة وغيرها من الشهادات الأخرى، تستمد دعامتها من معطيات تاريخية واقعية، حيث تفيد الإحصائيات والأرقام، ولو كانت تقريبية، أن عدد الكتاتيب والزوايا في الجزائر كان يقدر في سنة (1871) بـ 2000 مؤسسة، بين زاوية وكتاب، منتشرة في القطر الجزائري شماله وجنوبه، وكانت تسهر على تعليم ما يقارب 28000 تلميذ، وكان يتواجد بقسنطينة 90 مدرسة تحتوي على 1400 تلميذ سنة (1873)، علما أن مجموع عدد سكانها كان يقدر بحوالي 24000 نسمة في السنة ذاتها، وبحسب الإحصائيات الرسمية كان في نواحي تلمسان حوالي 40 زاوية وفي الجزائر العاصمة 100 مدرسة لتعليم القراءة والكتابة والحساب.(الطاهر زرهوني، 1986، ص 249) وفي هذه الفترة كان تكوين علماء الجزائريين يتم في إطار نماذج متعددة من المدارس، وهي:

- **المدرسة الجزائرية:** وتمثلها المساجد والزوايا بما تقدمه من دروس مختلفة، أبرزها تحفيظ لقرآن الكريم والنحو والبلاغة وعلوم التفسير إلى غيرها عن العلوم ذات الصلة بالقرآن الكريم والسنة النبوية.
- **المدرسة المزدوجة الجزائرية الإسلامية:** في هذا النوع من المدارس يتمتع الطالب من التكوين في الجزائر ثم يلتحق بالمعاهد والمدارس العربية لإكمال الدراسة ثم العودة للوطن لمباشرة العمل في الوظائف الإدارية، ويعد الأزهر الشريف وجامع الزيتونة أهم المراكز الدولية التي كان يقصدها كثير من طلبة العلم من الجزائريين، دون أن ننسى بعض معاهد الشام والحجاز.
- **المدرسة الإسلامية عموما:** أسس هذه المدرسة مجموعة علماء مسلمين استوطنوا الجزائر وتولوا فيها وظائف مختلفة، كالإفتاء والإمامة وساهموا أيضا في عمليات التكوين. (سعد الله، 1991، صفحة 392)

وقد عرف التعليم في تلك الفترة وبشهادة المحتل نفسه ازدهارا ملحوظا، بحيث كانت حالة التعليم في بداية الاحتلال الفرنسي أفضل من حالته في جنوب أوروبا، وتثبت الشواهد التاريخية أن الأمية في الجزائر كانت أقل بكثير عما كانت عليه في فرنسا ودليل ذلك، اعتراف العسكريين الفرنسيين الذي يفيد: بأن نسبة الجزائريين الذين يحسنون القراءة والكتابة كانت تتجاوز 55٪ وهي نسبة تفوق آنذاك نظيرتها في وسط جنود الجيش الفرنسي، الذين كانوا أميين بنسبة 45% أثناء احتلال الجزائر. (رابح بوحبيلة، 2025، ص 385)

بناء على هذه الحقائق الملموسة والحاسمة ومن باب الاحترام لمسلمي شمال إفريقيا وجب الاعتراف أنه وبرغم انخفاض مستوى العلوم في المنطقة وقلة الموارد والوسائل إلا أنهم كانوا يقدسون العلم ويهتمون بقضايا التربية والتعليم، ومن الشواهد والشهادات التاريخية المثبتة لذلك ما نقلته المؤرخة الفرنسية إيفون تيران Yvonne Turin في كتابها، **المواجهة الثقافية في الجزائر المستعمرة** عن دوماس Daumas قوله: "أن التعليم الابتدائي كان أكثر انتشارا بالجزائر مما يعتقد عادة، وأن علاقتنا بالأهالي في المقاطعات الثلاث أثبتت أن متوسط الأفراد من الذكور الذين يحسنون القراءة والكتابة كان على الأقل مساويا لذلك الذي أظهرته الإحصاءات الإدارية في حملاتنا، ويقدر على الأرجح بحوالي 40٪". (Yvonne Turin, 1983 , P 127). وحتى ولو لم يكن جميع الأطفال قد تعلموا القراءة والكتابة، فإن جميعهم قد مروا بالمدرسة وكانوا قادرين على تلاوة صلواتهم وبعض الآيات القرآنية، فجميع القبائل وجميع الأحياء الحضرية كان لديهم معلمهم قبل الاحتلال الفرنسي، وقد قدر **دوماس** عدد الشباب الذين كانوا يتابعون دراستهم المتوسطة في المدارس بـــ 2000 أو 3000 في كل محافظة، و600 أو 800 الذين تمكنوا من دراسة العلوم القانونية والدينية.(Idem, Même Page)

ننتهي من هذه المعطيات والأرقام إلى حقيقة جوهرية تفيد بشكل بارز بأن الفترة التي سبقت الاحتلال الفرنسي كانت فترة ازدهر فيها طلب العلم، وعلى الرغم من النقائص التي مردها بالأساس إلى غياب خطط مدروسة وأهداف محددة، إلا أنه في العموم وعلى مستوى الأفراد كانت الأمية في أدنى مستوياتها، فحين دخول المحتل كانت تقدر بـــ 5% فقط، هذه الحقيقة يؤكدها كذلك وبوضوح تام الرحالة والمستكشف الألماني فيلهم شيمبر G. W. Schimper (1804-1978)، الذي زار الجزائر مع البدايات الأولى للاحتلال الفرنسي (ديسمبر1831)، حيث أكد انتشار التعليم ومعرفة القراءة والكتابة بين الجزائريين مقارنةً بأوروبا في ذلك الوقت وعبر عن ذلك بقوله: بحثت

قصدا عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة، غير أني لم أعثر عليه، في حين أنني وجدت ذلك في بلدان جنوب أوروبا، فنادرا ما يصادف الفرد هناك من يستطيع القراءة من بين أفراد الشعب. (هياق، 2010-2011، صفحة 118)

يتضح لنا مما سبق، أن العثمانيون لم يكترثوا بميدان التعليم في الجزائر، فلم تكن لهم وزارة للتعليم ولا أية هيئة مكلفة بذلك، وفي ضل هذه الظروف، التعليم في الجزائر كان يرتكز على جهود الأفراد والمؤسسات الخيرية التي كانت تؤطر وترعى شؤون التعليم، حيث كانت تتولى مهمة بناء المدارس وتحضير المدرسين وتنظيم التلاميذ ووضع البرامج الدراسية، وما يجدر ذكره في هذا المستوى، أن الدولة العثمانية لم تعمل على عرقلة ومحاربة التعليم الخاص الذي عرف انتشارا واسعا في هذه المرحلة وذلك بشهادة الفرنسيين. (عبد القادر حلوش، 1999، ص 161)، وكان الدين هو أساس التعليم، فحفظ القرآن الكريم هو أساس التعليم الابتدائي ومعرفة بعض علوم القرآن كان أساس التعليم الثانوي والتعليم العالي، و لم يكن تعليم القراءة والكتابة إلا تابعا لحفظ القرآن، كما أن تعليم بعض العلوم العلمية كالحساب كان له غرض ديني بالدرجة الأولى وهو معرفة الفرائض وقسمة التركات بين الورثة وعلى هذا الأساس كانت معظم أجور التعليم من الأوقاف. (أبو القاسم سعد الله، مرجع سابق، ص 315).

2/4- التعليم أثناء الاستعمار الفرنسي:

يعدّ النموذج الاستعماري الفرنسي للجزائر بداية من 1830 إلى غاية 1962 أحد أبشع أنواع الاحتلال الذي عرفته البشرية وجاء نتيجة محاولات فاشلة عديدة، وكذا تخطيط علمي معمّق ومسبق بداية من الدراسات الاستكشافية وصولا إلى الدراسات العسكرية ونذكر دراسة الباحثين هانوثو ولوتورنو A. Hanoteau et A. H. Letourneux التي تمثل عملا بارزا في هذا الإطار، وقد عملت المخططات الاستعمارية على محاولة فصل الشعب عن هويته وإلباسه ثوبا غير ثوبه الأصلي، ترغيبا حينا وترهيبا حينا آخر، ضمن عمل ممنهج ينفذه الجيش الفرنسي، مبررين أفعالهم بالمساهمة في نقل الحضارة ونشر التنوير والعلم، غير أن الواقع يؤكد ازدواجية المعايير في التعامل مع الأحداث ويتناقض بالكامل مع تصريحاتهم.

ولعلّ التصريح الذي جاء على لسان الكاردينال لافيجري Lavigerie (1825-1892) أحسن مثال على ذلك، بحيث يقول، أنه علينا أن نخلص هذا الشعب من قرآنه وعلينا أن نعتني بالأطفال وننشئهم على مبادئ غير التي شب عليها أجدادهم، فواجب فرنسا تعليمهم أو طردهم إلى أعماق الصحراء بعيدين عن العالم المتحضر. (طعبلي، 1994، صفحة 33).

من خلال هذا التصريح تتضح جليا النوايا الحقيقية للاحتلال الفرنسي للجزائر، واهتمامه بالأطفال وتعليمهم لدليل على أن تخطيطه كان على المدى البعيد، ومن الأدلة التي تؤكد خبث نواياه أن نسبة الأمية غداة الاحتلال كانت تقدر في حدود 5%، غير أن الأرقام التي جاءت على لسانهم بعد 70 سنة من الاحتلال تقدر بحوالي 92.2%، في حين الذين تتراوح أعمارهم من 5 إلى 18 سنة، تشرد منهم أكثر من مليون ونصف مليون طفل جزائري في الشوارع في سن الدراسة للظروف الاجتماعية القاهرة. (هياق، 2010-2011، صفحة 119).

بشكل عام يمكن تلخيص أهداف السياسة التعليمية للمحتلّ الفرنسي في الجزائر فيما يلي:

* العمل على القضاء على الشخصية الوطنية الجزائرية بكل مقوماتها الأساسية تمهيدا لدمجها في المجتمع الفرنسي وتطبيقا للشعار الذي مجّدته فرنسا ألا وهو الجزائر فرنسية، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال مسألتين هامتين وهما :

أ– المسألة اللغوية: إن فرنسة الشعب الجزائري كانت تندرج في ضمن الأهداف الإستراتيجية ذات الأولوية بالنسبة للاحتلال الفرنسي، وبناء عليه، فإن أول عمل كان يجب القيام به هو التمكين التدريجي للغة الفرنسية في الجزائر، ذلك ما نكتشفه في حديث الدوق روفيغو le duc de rovigo، الذي صرح في هذا الشأن بقوله: "أرى أن نشر التعليم ونشر لغتنا (اللغة الفرنسية) هو الوسيلة الأكثر فعالية لتحقيق التقدم في هيمنتنا على هذا البلد [...إن]، الإنجاز الحقيقي الذي يجب تحقيقه هو استبدال العربية تدريجياً بالفرنسية (...) وهذا لا بد أن ينتشر بين السكان الأصليين، خاصة إذا أقبل الجيل الجديد بأعداد كبيرة للتعلم في مدارسنا."(Yvonne Turin, Op.cit, P 40, 41)، فبرأي المتوهمين من صناع الحضارة ومحتكريها؟؟!! من رجالات الاحتلال، فإن القيمة الحقيقية للغة، إنما تكمن في جوهرها في كونها تمثل الطريق الذي يؤدي إلى امتداد مآثر فرنسا ومثالياتها وأنوارها، بل هي المفتاح نحو عالم أكثر جاذبية بالنسبة للجزائريين؟!.

يعبّر هذا الهدف على أولوية اللغة في إعادة التوطين، وليس ثمة من سبيل لتحقيق ذلك سوى استبدال العربية بالفرنسية لتفكيك المجتمع الجزائري وفصله عن ماضيه، يتمظهر هذا المشروع ميدانيا في المدارس والصحافة، الكتب والمخطوطات. (طعبلي، 1994، صفحة 44)

ب– التنصير: قام المحتل على تركيز نشاطه ميدانيا على توسيع دائرة التبشير ورفع سقف أهدافها لإبعاد الشعب عن الإسلام.

فإحلال المسيحية مكان الإسلام وبالأحرى استبدال القرآن الكريم بالإنجيل، يسهل فصل الشعب عن ماضيه وحضارته، وعليه عمد المحتل إلى تأسيس مدارس دينية مسيحية منذ سنة 1878 يسيرها مسيحيون، ارتكزت هذه المدارس في مناطق القبائل، حيث سجل منها 21 مدرسة مسيرة من طرف الآباء البيض، يدرس بها حوالي 1039 تلميذ، بالإضافة إلى فتح مدارس أخرى في كل من البيض وأولاد سيدي الشيخ و ورقلة قصد التمسيح.

وعليه يمكننا القول أن المحتل مارس حربا شرسة على مؤسسات التعليم القائمة منذ دخوله إلى الأراضي الجزائرية فغلق وحارب التعليم العربي بكل أشكاله كالزوايا والمساجد وقضى عن سبل تمويلها بطريقة مقصودة من خلال مصادرة الأوقاف الإسلامية واستولى على المؤسسات التي كانت تقدم خدمات تعليمية للمواطنين وتحويل بعضها إلى مقرات للإدارة العسكرية، وفي الإطار، نذكر على سبيل المثال لا الحصر ما حدث لزاوية التلمساني في قسنطينة، التي تم تحويلها إلى مقر للهندسة العسكرية ثم إلى مركز تبشيري للراهبات، وسيدي بومعزة، الذي كان يلقي فيه الشيخ عبد الحميد بن باديس دروسه قبل تأسيسه جمعية التربية والتعليم، هذه عينة فقط إلى جانب كثير من المعالم التاريخية والثقافية التي تم الاستيلاء عليها وتخريبها بهدف القضاء على الهوية الوطنية. (هياق، مرجع سابق، ص 121)

ولقد عمد المستعمر إلى سنّ القوانين التي تسد الباب في وجه من يطلب رخصة للتعليم، حيث تم تصنيف المعلمين الجزائريين باعتبارهم مصدر خطر على المشاريع الفرنسية ودفعهم للهجرة.

ولامتصاص غضب الأهالي، أقدمت فرنسا على فتح المدارس الفرنسية في المدن الكبرى بموجب المرسوم الصادر في 1850/07/14 بهدف تكوين موظفين مؤهلين للعمل في أجهزة القضاء والمؤسسات التعليمية.

لكن يعاب على هذه الفئة أنها تخدم الأهداف الاستعمارية، خاصة فيما يتعلق بتحويل المجتمع الجزائري وتوجيهه وفق متطلبات الحضارة الغربية. (نفس المرجع، ص 121)

عمدت فرنسا بموجب مرسوم صدر عام 1883 إلى التركيز على نوعين من المدارس، الفرنسية من جهة والمدارس العربية الخاصة بالأهالي، وقامت بتأسيس هذه المدارس بهدف استقطاب فئة من الجزائريين لتكوينها وفقا للمناهج المعدة من قبل المحتل وتدرس باللغة الفرنسية، ونص القانون كذلك أن اللغة العربية لغة اختيارية في حين تعدّ اللغة الفرنسية بمثابة اللغة الأم ويستوجب إتقانها، أما التعليم الثانوي فلم يكن بعيدا عن هذه الدوائر التي تستهدف النص الجزائري في هويته، بل كان التعليم الثانوي حكرا فقط على من ترضى عنهم الإدارة الفرنسية، أما أغلبية النص فيعتبر التعليم الابتدائي أقصى ما يمكن الوصول إليه، وعمدت السلطات الفرنسية إلى توجيه الشباب الجزائري إلى تخصصات ومهن يكون المحتل بحاجة إليها.

لقد عارض المستعمرون الوافدون إلى الجزائر فكرة نشر التعليم بين صفوف الجزائريين حتى ولو كانت لأجل التبشير، لأنّ التعليم بنظرهم يقود إلى تشكل الوعي لديهم، ومن ثم التطلع إلى المشاركة في السلطة وتحقيق التفوق، لذلك كان ينبغي أن يرتكز تعليمهم على الجانب الحرفي ولهذا السبب كانوا ينادون بالمدرسة الفلاحية، المفترض أن تزودهم بيد عاملة تقنية، تساعدهم في استغلال خيرات وثروات البلاد.

قاوم الشعب الجزائري بشراسة مظاهر التخريب للبنية التحتية للتعلم في القرن 19 لكن في القرن 20 برز وعي جديد بضرورة توجيه العمل النضالي على كافة المستويات السياسية والاجتماعية والتربوية، ومن أبرز الأحداث التي ميزت النشاط التربوي والإصلاحي في ثلاثينيات القرن الماضي هو تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وهي جمعية إصلاحية تعمل على ترسيخ ثوابت الأمة في الخامس من شهر ماي 1930 في العاصمة، إثر دعوة وجهت إلى علماء الأمة في الجزائر وتم الإعلان على طبيعتها الدينية التهذيبية وتعمل على خدمة المجتمع وهي غير سياسية. (رابح تركي، مرجع سابق، ص 112)

ركّزت الجمعية على التعليم في المساجد وتقديم دروس الوعظ والإرشاد للكبار وتعليم القرآن للصغار، وفتح النوادي الثقافية من أجل إلقاء المحاضرات والندوات الفكرية والملتقيات، كما تم فتح المدارس الحرة التابعة للجمعية والدور المخصصة للتدريس والتكوين السياسي الذي يظهر في الدعوة للتضحية من أجل الوطن وكان لهذه المدارس على مرّ عقود الأثر الكبير في نشر الوعي لدى فئات الشعب الجزائري تجاه قضيتهم الوطنية، بالإضافة إلى ذلك، تم إصدار صحف تعبر عن مواقف وأفكار الجمعية، سواء المتعلقة بقضايا الجزائريين أو بقضايا الأمة الإسلامية في سياق التحولات الدولية ،كما عمل أعضاء الجمعية دون هوادة على الدفاع عن ثوابت الأمة والإصرار على ضرورة تلقي أبناؤها تربية صحيحة قوامها قيمنا ومبادئ ديننا الحنيف ويأتي التحذير الذي نشره الشيخ البشير الإبراهيمي سنة 1949 في جريدة البصائر العدد 65 بمثابة تصريح معلن لأهداف الجمعية ومبادئها التربوية.

3/4- الوضعية التعليمية بعد الاستقلال:

شكل التعليم آنذاك تحد كبير للجهات الوصية، فالحصيلة بعد الاستقلال كانت ثقيلة ومعركة البناء تستوجب إرادة وعزيمة لدعم مقومات الدولة واختياراتها وتبقى معطيات الواقع مؤشر لحجم العجز، فالأمية وصلت إلى 95% بين الذكور و99% بين الإناث في 1963، بالإضافة إلى مظاهر المرض والفقر، والضعف الكبير في الموارد المالية، مما أثر على انتشار الهياكل المدرسية بالإضافة إلى العجز في توفير المؤطرين والفنيين.

هذا الوضع لم يسمح للدولة باعتماد خطة متكاملة في تنمية القطاع التربوي إلاّ أنها حاولت توسيع شبكة المؤسسات التربوية لكي تلبّي الطلب مرحليا، في ذات الوقت أوكلت مهمة بناء منظومة تربوية مستمدة من المرجعيات التاريخية والحضارية للأمة للجنة إصلاح التعليم في 1962، توحي هذه المنظومة في جوهرها بالتزامها وتأكيدها وتكريسها لاختيارات الدولة الإستراتيجية، التي تلاءم هذه المرحلة وهي البعد الوطني المتمثل في الجزأرة والتعريب، ديمقراطية التعليم وأولوية الخيار العلمي والتكنولوجي. (طعبلي، مرجع سابق، ص 7 و 8). هذا الخيار الأخير كانت تفرضه بلا شك متطلبات عملية إعادة التأسيس الاجتماعي، فضلا عن التوجهات الاقتصادية للبلد في بعدها الصنعاوي بوجه التحديد.

تنظيم التعليم غداة الاستقلال: كان النظام التربوي في السنوات الأولى للاستقلال نظاما انتقاليا يحتوي على المراحل التالية:

1- المرحلة الابتدائية: أكد دستور 1963 على مجانية وإجبارية التعليم وتوفيره للجميع دون تمييز أو قيد، يبدأ التعليم في هذه المرحلة من سن السادسة ويستمر لمدة ست سنوات، تنتهي بامتحان يسمح بالانتقال للمرحلة الموالية.

2- المرحلة المتوسطة: تتراوح مدة التعليم بأربع سنوات وفي نهايتها يجتاز التلميذ امتحان شهادة التعليم المتوسط، ينقسم التعليم في هذه المرحلة إلى ثلاث أنواع: تعليم عام، تعلم تقني، تعليم فلاحي.

2/أ. التعليم العام: بحيث يدوم التعليم العام أربع سنوات يؤدي إما للإكماليات أو التعليم العام أو إلى الثانويات أي الطور الأول من التعليم الثانوي وتنتهي باجتياز شهادة الأهلية في الطور الأول وقد عوضت بشهادة التعليم العام.

2/ب. التعليم التقني: يدوم ثلاث سنوات ويتم تطبيقه في إكماليات التعليم التقني وتنتهي المرحلة بشهادة الكفاءة المهنية.

2/ج. التعليم الفلاحي: يدوم ثلاث سنوات ويدرس في إكماليات التعليم الفلاحي وتنتهي المرحلة كذلك بشهادة الكفاءة الفلاحية.

3- التعليم الثانوي: ينقسم إلى ثلاث أنواع: التعليم الثانوي العام، التعليم الثانوي التقني، التعليم الثانوي الصناعي والتجاري.

التعليم العام يدوم ثلاث سنوات ويتوّج بالباكالوريا لمختلف الشعب، أما ثانويات التعليم التقني فتحضر الطلبة لاجتياز باكالوريا شعب تقني رياضيات وتقني اقتصادي، أما التعليم الصناعي والتجاري فهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والأهلية في الدراسات التجارية وبعدها ثم تعويض هذا النظام بتنصيب الشعب التقنية الصناعية والتقنية المحاسبية والتي هي كذلك تتوج بشهادة الباكالوريا. (نفس المرجع، ص 6)

5- محطات الإصلاح ودورها في إعادة تشكيل صورة النظام التربوي الجزائري:

يعتبر مفهوم الإصلاح من بين المفاهيم ذات الأبعاد والدلالات الفكرية والسياسية والاجتماعية والعقدية الأكثر حضورا وتداولا وذلك بكل ما يرتبط به من جهاز مفاهيمي وما يحيلنا إليه أيضا من أطر مرجعية.(حامد عمار، 2006، ص 30)، ويقصد بالإصلاح التربوي عملية تغيير في نظام التعليم أو في جزء منه نحو الأحسن وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معاني اجتماعية، اقتصادية وسياسية. (عابد خالد الخوالدة، 2007، ص 26،27).

– جملة التغيرات التي تحدث في السياسة التعليمية، التي من شأنها أن تحدث زيادة في الميزانية أو في المنحى الهرمي للملتحقين بالمدرسة أو في الأثر الذي تحدثه.

– يعرفه عبد القادر فضيل، بأنه السعي لتطوير النظام التربوي القائم عن طريق إعادة بناء المناهج وتحديث الوسائل وأساليب العمل أو إدراج مواد ونماذج تعلميه جديدة أو تغيير بعض المصطلحات أو إدخال بعض التعديلات في نظام الامتحان أو المواقيت أو محتوى التعليم بالحذف أو الإضافة مما يستجيب للحاجات المتجددة والتغيرات المتلاحقة والتحولات العميقة ويكون الهدف منه إدخال تحسينات كيفية وكمية تنهض بنوعية التعليم إلى المستوى الذي يجعله الأداة المؤهلة لتحقيق التنمية ومسايرة ركب التقدم العلمي والتكنولوجي العالمي.

بناء على التعاريف السابقة نستنتج بأن الإصلاح التربوي يعبر عن عملية تخطيطية واعية تهدف إلى إحداث تغييرات في النظام التربوي وفقا لعمليات التشخيص والتقويم التي كشفت عن الاختلالات والنقائص التي تعيق المدرسة من أداء وظائفها على أكمل وجه. وفي حالة النظام التربوي الجزائري يمكن تلخيص دواعي ومبررات الإصلاح في النقاط التالية: من الملاحظ أن الإصلاح التربوي في الجزائر لم يأتي اعتباطيا، إنما هو استجابة وانعكاس للدارسات المتعددة (لواقع ملموس كارثي)، التي أشارت إلى الاختلالات ومواطن العجز والنقص وإلى ضرورة التقويم والتعديل ... من أجل مواكبة التحديات التنموية، ولقد شكل الإصلاح التربوي أهمية بالغة لدى الجهات الحكومية في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، حيث تم تسخير كافة الإمكانيات المادية والبشرية لبناء كفاءات وإطارات ونخب تساهم في تنمية المجتمع، ولقد مس الإصلاح أطوار التعليم المختلفة في مجملها وكان يهدف إلى تحسين مردودية القطاع بصفة عامة، فمشروع إصلاح المنظومة التربوية بات لازما وضروريا لجملة من الأسباب، نذكر من بين أهمها ما يلي:

• **مبررات إصلاح المناهج التربوية:** من المتعارف عليه عالميا أن المناهج المدرسية تخضع بصفة آلية لحتمية الإصلاح من أجل تعديلها وتصحيحها وترقيتها للاستجابة لشروط ومتطلبات المرحة السائدة، وهو متطلب يعتبر عاديا ولازما في تسيير المناهج، وفي حال النظام التربوي الجزائري يمكن تلخيص دواعي عملية التجديد في النقاط التالية.

– تحسين وتطوير المناهج وفقا لما تفرضه تطورات العلوم والتكنولوجيا وذلك قصد إدراج معارف جديدة أو مواد جديدة.

– التجدد وتوسيع مستويات المعارف نتيجة التطور التكنولوجي.

– التطلعات والتحديات الجديدة التي يفرضها الحقل التربوي.

– تبعات ومخلفات العولمة وبشكل خاص في المجال الاقتصادي.

– الإصلاح يمكن أن يكون شاملا وفي ذات الوقت يمكن أن يستهدف مكونا واحدا وفي أغلب الحالات الإصلاحات تمسّ المناهج التربوية لكونها تمثل وعاء المعرفة والقيم.

والجزائر كغيرها من الدول ليست بمعزل عن التحولات الكبرى التي يشهدها العالم، ما يفسر ديناميكية الإصلاح الذي ميزت المنظومة التعليمية منذ السنوات الأولى للاستقلال والمستمرة إلى اليوم، حيث كانت مناهجها التربوية عرضة للعديد من الإصلاحات، وبالنظر لآثارها البالغة الأهمية في مستويات مختلفة ومتعددة، سنحاول فيما يلي، الكشف عن أهم مراحل ومحطات الإصلاح التربوي في الجزائر:

1/5- الإصلاحات التربوية غداة الاستقلال: بعد الاستقلال مباشرة وحين استلام الدولة الجزائرية زمام الأمور، قررت تبني سياسة تعليمية جديدة عمادها التعريب التدريجي والتخلي عن اللغة الفرنسية ونصبت آنذاك اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم في 15 ديسمبر 1962، أسست هذه اللجنة لأجل اتخاذ تدابير عاجلة بهدف تعديل المحتويات بما يناسب معطيات الواقع وبادرت اللجنة بالآتي:

- ضبط البرامج الأولى للمدرسة الجزائرية وإدخالها حيز التنفيذ في الموسم الموالي.
- وحدت اللغة الوطنية والعلوم والرياضيات بالنسبة للمدرسة الابتدائية والتعليم الثانوي.
- حددت الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم، المتمثلة في الجزأرة، التعريب وديمقراطية التعليم والتكوين العلمي والتكنولوجي. (الطاهر زرهوني، 1994، ص 149).

واستنادا لما نص عليه دستور 1963 وكذا النصوص المرجعية التي تؤطر السياسة التعليمية، فقد تم النظر للتعليم باعتباره العنصر الأساسي لأي نقلة اقتصادية واجتماعية، وتمثل هذه المرحلة فترة انتقالية تمهيدا لتأسيس مشروع تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى، ومن أهداف هذه المرحلة ما يلي:

- تصميم التعليم بتوسيع انتشار المؤسسات التعليمية.
- جزأرة إطارات التعليم مع التعريب التدريجي للمضامين التعليمية. وبناء على ما نشرته لجنة إصلاح التعليم سنة 1964، فإن النظام التربوي لم يعرف تغييرات عميقة عدا مجموعة من التغييرات السطحية العرضية: التوظيف المباشر للمربين والمساعدين، تأليف الكتب المدرسية، توفير الوثائق التربوية، بناء المرافق التعليمية واللجوء إلى عقود تعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة. (المجلس الأعلى للتربية، 1998، ص 11). في نفس الإطار يشير الطاهر زرهوني إلى أن تطور المنظومة التربوية لم يكن يخضع لقواعد منطقية مدروسة ولخطة معينة، لكنه كان يخضع للحاجة وللضغوط الظرفية، إذ دعت الضرورة مثلا إلى توظيف متعاونين بلغ عددهم 12000، مع أنه لم يسبق' لهم في غالب الأحيان التدريس، كما دعت في أحيان أخرى إلى اتخاذ تدابير ارتجالية، ولا شك أن النظام التعليمي القائم آنذاك لم يكن مثاليا، لكن الشيء الذي لا يمكن تجاهله هو أنه ما إن استعادت الجزائر حريتها واستقلالها حتى أخذت تعمل بجد وعزم وأيمان راسخ. (الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 150).

2/5- إصلاحات أمرية 16 فريل 1976: تضمنت اثنا عشر بابا، وبذلك تكون هذه الأمرية قد حددت مسار المنظومة التربوية وأهدافها. وكانت هذه الأهداف تتناغم وتنسجم في منطلقاتها مع فلسفة الدولة، حيث حددت الإسلام مرجعيتها الدينية وأحد أهم مقوماتها، اللغة العربية لسانها والاشتراكية فلسفتها.

من وجهة نظر تحليلية، فإن هذه التوجهات تعكس المقومات الأساسية للشخصية الوطنية الجزائرية، والملاحظ أن هذه المقومات في مجملها تعبر عن سياق تاريخي مرت به الجزائر في السبعينات، يعبر عن اختيارات سياسية التزمت بها الدولة، أوجبت عليها تطبيق ديمقراطية التعليم ومجانيته وإلزاميته والتأكيد على مبدأ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص،

وبالتالي فسح المجال لأبناء الفلاحين و المزارعين وطبقة العمال لولوج الجامعة ومجال البحث، ما يسمح لهم بالارتقاء والاضطلاع بالمسؤوليات وبتحسين وضعياتهم في التراتبية الاجتماعية، وتجدر الإشارة إلى أنه لم يشرع في تطبيق هذه الأمرية حينها، إنما تأخر تطبيقها إلى غاية 1980 بسبب التعديل الدستوري، حيث تسلم مصطفى الأشرف وزارة التربية الوطنية حينها، ورأى أن الأمرية غير واقعية، وبرغم ما حققته هذا السياسة الإصلاحية من إنجازات إلا أنها واجهت العديد من العراقيل. (سليماني و حميدي ، دس ، صفحة 308)

3/5– **المحطة الثالثة،ما بعد أحداث أكتوبر 1988**: في هذه الفترة الحرجة من تاريخ الجزائر السياسي عرفت المناهج التربوية إصلاحات جزئية تخصّ الجوانب التقنية والهيكلية وسجلت المرحلة مطالب صريحة بإعطاء أهمية للغة الفرنسية على حساب اللغة العربية واعتبروا هذه الأخيرة غير قادرة على مواكبة التقدم العلمي الحاصل في العالم.

استمرت المطالبة بالإصلاح وتم ذلك إثر التعديل الدستوري عام 1996، حيث نصت المادة 53 منه على إقرار البعد الديمقراطي وكذا تنظيم حدود الحرية الفردية والدعوة لتدريس اللغة الأجنبية وفتح المجال للتعليم الخاص، كما أكدت على الأسس التي قامت عليها إصلاحات المرحلة السابقة باستثناء التأكيد على النهج الاشتراكي، الذي استبدل بالرأسمالي تماشيا مع التحول الاقتصادي للدولة، هذا بالإضافة للإصلاحات التي تم العمل بها منذ الدخول المدرسي 2004/2003، ومن أهم النقاط الجديرة بالذكر، تخصيص مكانة هامة لتعلم اللغات الأجنبية، إدخال مواد تعليمية جديدة وتغيير مقررات مواد أخرى كالتربية الإسلامية والتربية المدنية، وقرار إلغاء مادة التربية الإسلامية في امتحان البكالوريا لعام 2006، الأمر الذي أثار غضب شديد في صفوف الإسلاميين والمحافظين.

4/5– المحطة الرابعة: مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

استمرار لسلسلة التغييرات التي حدثت من قبل والتطلع إلى تغييرات جديدة في قطاع التربية والتعليم، ونظرا لتوفر مؤشرات إيجابية ومحفزة على المستوى الاقتصادي والأمني، جاء هذا المشروع الإصلاحي وكان الهدف منه مواصلة الإصلاحات السابقة، بناء على ذلك، تم تنصيب بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 101-2000 المؤرخ في 9 ماي لجنة خاصة بإعداد المشروع قيد الاعتبار، والتي اصطلح على تسميتها إعلاميا بـ"إصلاحات "بن زاغو"، تتشكل اللجنة من 158 عضوا، وكانت مهمتها كما حددها المرسوم هي إجراء تقييم شامل لوضعية النظام التعليمي القائم وتشخيصه وتقديم بناء على نتائج عملها تقريرا عاما يشكل أساسا لإعادة هيكلة هذا النظام. (Journal Officiel, 2000, P3)، ولعله من المهم التذكير هنا بردود الفعل المختلفة والفورية المسجلة حزبيا وإعلاميا...حيال تشكيلة اللجنة وتوجهات بعض أعضائها ذات النزعة الإستئصالية، حيث قد تتجه بالمدرسة في اعتقاد بعض التيارات والشخصيات الوطنية الفاعلة نحو الغربنة والعلمنة والفرنسة، بل وإلى قطعها عن انتماءها الحضاري وعن مرجعيتها العربية الإسلامية.

ولقد تم تمرير مشروع اللجنة وتم تطبيق مقترحاتها في العام الدراسي 2003-2004، ومن أهم مقترحات المشروع، لاسيما تلك التي أفرزت ردود فعل واسعة وكانت مثارا للجدل والانتقاد، نذكر ما يلي:

- الاهتمام بتحسين وترقية مكانة اللغة الفرنسية وإدراج تعليمها بداية من السنة الثانية، ما يجعلها منافسة للغة العربية، فضلا أن هذا المقترح لم يكن موضوعيا برأي البعض، بسبب طابعه الإيديولوجي، ما جعل وزارة التربية تتراجع عنه. (مراد سبرطعي، 2007/2008، ص 105)

- الدعوة إلى تعليم المواد التقنية، رياضيات، فيزياء وكيمياء في المرحلة الثانوية باللغة الفرنسية، حيث جاء في الصفحة 36: الفرنسية ذات استعمال واسع في مجتمعنا وعلى مستوى الشعب.

- التضييق من المساحة والحجم الساعي للتربية الإسلامية في البرامج التعليمية ومن بين المقترحات إدماج التربية الإسلامية مع التربية المدنية في إطار مادة جديدة، التربية الأخلاقية، وتم اختزال محتوى برامج التربية الإسلامية، إضافة إلى إدراج تعليم الديانات الأخرى بدء من التعليم الثانوي، وقد أثارت هذه المقترحات كثيرا من النقاش والردود عليها، بل ورفضها لكونها لا تمثل تطلعات الشعب الجزائري.(صباح سليماني، سامية حميدي، 2009، ص 309)

في موقف للدكتور علي بن محمد وزير التربية السابق بخصوص محتوى التقرير يصرح قائلا: من فضائح هذه اللجنة التي قيل أنها قدمت مشروعا إصلاحيا، أنها عملت في أجواء سرية مطلقة، فبالإضافة إلى انتماء معظم أعضائها للتيار التغريبي، الفرانكفوني الإستئصالي، فإنها قد عزلت نفسها بين أربعة جدران في قصر الصنوبر لمدة 11 شهرا ثم قدمت تقريرها إلى الرئيس، وهو التقرير الذي لم يطلع عليه إلا من حصله بوسائله الخاصة، بل أن أعضاء هذه اللجنة (المسكينة) لم يصادقوا على صيغته النهائية، وليس بيد أحد نسخة منه، ومن فضول القول أن تقريرا كهذا، طبيعي أنه لم يخضع لأي مناقشة عامة و لم يفتح للتداول في شأنه أي فضاء إعلامي، ولعل التفسير الأقرب إلى الحقيقة هو أن السلطة تخشى الفضيحة من نشر ما نسميه نحن في التنسيقية الوطنية "تقرير العار" وأن يكتشف المجتمع هول ما فيه من مغالطات وأباطيل وتحايل على الثوابت. (مراد سبرطعي، مرجع سابق، ص 81،80).

ويذهب هذا الأخير في موقفه النقدي المتضمن في مؤلفه:'معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية'، إلى القول بأن الإصلاح التربوي ليس صراعا عقيما على مقومات الهوية الوطنية ولا رفض لروح العصر ولا خلافا مزمنا حول اللغات الأجنبية، وهي أدوات ضرورية لتحقيق الاتصال بالعالم والاستفادة من منجزاته العلمية والتكنولوجية، بشرط استبعاد كل شكل من أشكال الاحتكار والانحياز وتفضيل بعض تلك الأدوات على الأخرى. (صباح سليماني، ن سامية حميدي، مرجع سابق، ص 310)

الخاتمة:

نخلص من قراءتنا المتجددة في مضمون هذا العمل إلى جملة من الحقائق، تفيد بداية بأن المنظومة التعليمية في الجزائر من حيث المفهوم تشترك وتتقاطع مع بقية أنظمة التعليم في العالم، فالنظم التعليمية وبصرف النظر عن البلد المتواجدة فيه تتماثل –وإن لم يكن ذلك بشكل كامل– في المبادئ والأبعاد التي تقوم عليها وفي الأفكار العامة التي توجهها وفي الأهداف التي تطمح إليها، حيث الرأسمال البشري يمثل الرهان المشترك بالنسبة لهذه الأنظمة جميعها، فكلها تنشغل وتشتغل عبر المؤسسات التربوية والتعليمية لأجل تكوين المواطن المتوازن والمنسجم مع نفسه ومع مجتمعه ولأجل تنمية قدرات الإنسان وتطوير كفاءته العلمية والتقنية التي تعتبر شروطا أساسية في تلبية احتياجات المجتمع ومتطلباته الثقافية والاقتصادية المتحولة وفي مواكبة التغيرات والتطورات التي تشهدها دول العالم الحديث، التكنولوجية منها بشكل خاص. لكن وبرغم هذه التقاطعات المتعدد الأوجه، يبقى النظام التعليمي الجزائري يحافظ على خصوصياته التي تميزه عن بقية النظم التعليمية في العالم وترتبط بإرثه التاريخي وبتراثه الثقافي ومنتجاته الرمزية وكذلك بالقواعد والمعايير الاجتماعية

والأخلاقية الخاصة للمجتمع، التي تعتبر كمرجعيات توجه الممارسات التربوية وتتحدّد من خلالها فلسفة التربية وغاياتها النهائية، مع أن هذه الفلسفة هي قرار سياسي وانعكاس لفلسفة الدولة، كما أنها متطلب من متطلبات السيادة الوطنية.

ولقد مر نظام التعليم الجزائري في مساره التاريخي بعدة مراحل، في كل منها، كان التعليم يتخذ ملمحا يعكس واقع المرحلة ويخضع لظروفها المهيمنة، وبحسب المؤرخين فإنه من الصعب الحديث عن وجود نظام تعليمي واضح المعالم في المرحلة العثمانية، فالدولة في هذه المرحلة لم تكن تتدخل في مسألة التعليم و لم تكن تمتلك سياسة رسمية في هذا الجانب، إنما اهتمامها كان موجها نحو المسائل الأمنية والعسكرية بشكل أكبر، بسبب الاضطرابات السياسية المهيمنة، لذلك كان التعليم خاصا ويخضع لجهود الأفراد والمؤسسات الوقفية، حيث النزعة نحو التعلم كانت راسخة لدى الجزائريين ونابعة من تمسكهم بالدين الإسلامي الذي يحث على طلب العلم، فالأوقاف هي من كانت تسهر على تنظيم شؤون التعليم ووضع البرامج الدراسية، وكان التعليم مرتبط في جوهره بالدين وكان يمارس في الزوايا والمساجد والكتاتيب، حيث كانت تقدم دروسا في حفظ القرآن والفقه والنحو والبلاغة وعلوم التفسير وغيرها من العلوم ذات الصلة بالقرآن الكريم وبالسنة النبوية الشريفة، وبالمجمل كان التعليم في هذه المرحلة مزدهرا والمدارس منتشرة بشكل واسع في الأحياء والقرى والمداشر وكانت الأمية منخفضة بشهادة المحتلين الفرنسيين.

على خلاف ذلك ، كان الاهتمام بالتعليم وبشكل عام السياسة التعليمية المنتهجة في المرحلة الاستعمارية تتجه في أهدافها الإستراتيجية البعيدة المدى إلى المسخ الثقافي وسلخ الشعب عن هويته والقضاء على الشخصية الجزائرية ومقوماتها في إطار مايعرف بسياسية الإدماج، انطلاقا من شعار الجزائر فرنسية، وكان ذلك من جهة، عبر العامل اللغوي، بالتمكين المتدرج للغة الفرنسية كأداة هيمنة وكوسيلة للتحكم في البلد والعمل على تحييد اللغة العربية وجعلها لغة اختيارية في التعليم، ومن جهة ثانية، عبر عملية التنصير، بمحاولة إحلال المسيحية محل الدين الإسلامي لفصل الشعب عن ماضيه وعن مرجعياته وعن هويته الثقافية، وعمدت في هذا الإطار إلى محاربة التعليم العربي بكل أشكاله كالزوايا والمساجد وإلى القضاء على مدارس التعليم القائمة وإنشاء مدارس دينية في مناطق مختلفة في الجزائر، فضلا عن أن التعليم في شكله العام والمدارس الفرنسية التي تم فتحها في المدن الكبرى كانت تخضع للمناهج الفرنسية وتخدم الأهداف الاستعمارية... هذه السياسة تمت مواجهتها ومقاومتها بطرق مختلفة، ولعل النشاط التربوي الإصلاحي لجمعية العلماء المسلمين يمثل أحد أشكال هذه المقاومة، حيث كان يهدف إلى الدفاع عن ثوابت الأمة ومقوماتها من خلال تعليم القرآن الكريم للصغار وفتح مدارس التعليم الحر لنشر الوعي بالقضية الوطنية.

وكما أسلفنا ذكره، فيما يتعلق بنظام التعليم في مرحلة ما بعد الاستعمار، فإن أهم ما يسجل على هذه المرحلة هو الاهتمام الكبير الذي أولته الدولة الفتية لمسألة التعليم، بالنظر لمظاهر الفقر ومشكل نقص الكفاءة والأمية المستشرية بفعل سياسة التجهيل الاستعمارية، ولقد عرف النظام التعليمي في عهد الدولة المستقلة إصلاحات متتابعة، تم اعتمادها لأجل إحداث التغييرات الكمية والنوعية الكفيلة بتطوير التعليم، إذ شكل هذا الأخير رهانا أساسيا بالنسبة للدولة في مشروع التنمية الاقتصادية، الثقافية والاجتماعية، ومن الملاحظات التي نسجلها كذلك، أن النظام التعليمي ضل يحافظ على فلسفته، التي هي في الأصل انعكاس لفلسفة الدولة ولتوجهاتها السياسية والإيديولوجية وكذلك على مبادئه وأهدافه التي تم التعبير عنها في الإصلاحات والمتمثلة في **التعريب** والهدف منه إعادة إحياء الثقافة العربية وتحييد اللغة الفرنسية المهيمنة في التعليم، ومبدأ **الجزأرة** ويعني بالأساس مطابقة المقررات والمناهج الدراسية لواقع المجتمع الجزائري و **ديمقراطية**

التعليم، بهدف نشر التعليم وتوسيعه ليشمل مختلف فئات الشعب وتحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص وأخيرا **أولوية العلمي والتقني**، أي فيما معناه، إقحام المنظومة التعليمية في المجال الصناعي، وهو متطلب تفرضه التوجهات الاقتصادية للدولة. ربما الاستثناء الوحيد الذي يمكن تسجيله بخصوص هذه الإصلاحات هو ذلك الخاص بمشروع 2001، الذي كان موضع انتقاد واسع، بسبب بروز التوجه الفرانكفوني واحتمال انعكاس أطروحاته الإستئصالية وامتدادها إلى المبادئ والمقومات التي يقوم عليها النظام التربوي ومساسها بالثوابت الوطنية وبالعمق الثقافي والحضاري للمجتمع الجزائري، ويبرز ذلك على رأي منتقديه في الاتجاه نحو ترقية مكانة اللغة الفرنسية على حساب الإنجليزية والمساس بمادة التربية الإسلامية وتعويضها بمادة مدمجة، التربية الأخلاقية، ناهيك عن تغييرات أخرى توحي بتأثير بارز لتيار العولمة على المشروع.

قائمة المراجع:

– المراجع باللغة العربية:

1. وطفة علي أسعد و شهاب علي جاسم. (2004). *علم اجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية*. بيروت: المؤسسة الجامعية.

2. عبد اللطيف وآخرون. (1994). *معجم علوم التربية ومصطلحاتها*. المغرب.

3. الرشدان عبد الله و جعنيني نعيم. (2006). (ط2) *المدخل إلى التربية والتعليم*. الأردن: دار الشروق.

4. بن قفة سعاد. (2009). *الثابت والمتغير في النظام التربوي الجزائري*. الجزائر: منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر.

5. بن سباع صليحة. (2012). النظام التربوي الجزائري ومجتمع المعرفة. مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، مجلد 5. عدد 1. الصفحات (305.. 315).

6. بالجن مقداد.(1994). *العوامل الفعالة في النظم التربوية وآثارها على المجتمع والإنتاج الفكري والعلمي ووجوه الاستفادة منها في تربيتنا*. الرياض: دار عالم الكتب.

7. ثابت ناصر. (1992). *دراسات في علم الاجتماع التربوي*. الكويت: مكتبة الفلاح.

8. بونيق حنان. (2018-2019). *في ضوء المقاربات الاجتماعية الحديثة*، أطروحة دكتوراه. جامعة بسكرة.

9. هياق إبراهيم. (2010-2011). *اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر*، جامعة قسنطينة: رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع.

10. عبد القادر جغلول. (1983). تاريخ الجزائر الحديث. الجزائر. دار الحداثة و ديوان المطبوعات الجامعية.

11. بوحبيلة رابح . (2025). *القوانين الناظمة للتعليم إبان الاحتلال الفرنسي للجزائر مابين (1830-1954)*. مجلة الباحث للدراسات الاجتماعية. المجلد 12. عدد 1. الصفحات (383-409).

12. رماني براهيم. (2002). *مرايا وشظايا في الفكر والسياسة والأدب*. الجزائر: المؤسسة الزطنية للفنون المطبعية.

13. مرسي محمد منير. (1974). *الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة*. القاهرة: عالم الكتب.

14. تركي رابح. (1990). *أصول التربية والتعليم*. الجزائر. المؤسسة الوطنية للكتاب.

15. بن عكي محمد أكلي. (1997). *مفهوم ديمقراطية التعليم بين التأويل المثالي والتطبيق الواقعي*. حوليات جامعة الجزائر. مجلد 10. عدد 02. ص ص(279-295).

16. تركي رابح. (1982). *التربية والتعليم*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
17. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي. (أفريل 2003). الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط.
18. سلامة عبد الحافظ.(2002). *الوسائل التعليمية والمنهج*. الأردن. دار الفكر.
19. وطاس محمد. (1988). *أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة*. الجزائر. المؤسسة الوطنية للكتاب.
20. سعد الله أبو القاسم. (1991). *تاريخ الجزائر الثقافي*. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
21. زرهوني الطاهر. (1986). *التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال. الجزائر*. وزارة الثقافة والسياحة. مجلة الثقافة. عدد 95. ص ص (249..271).
22. حلوش عبد القادر. (1990). *سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر*. الجزائر. شركة الأمة للطباعة والنشر والتوزيع.
23. طعبلي محمد الطاهر. (1994). *الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية الجزائرية* (المجلد 2). الجزائر: جامعة الجزائر2.
24. حامد عمار. (2006). *الإصلاح المجتمعي*. القاهرة. الدار العربية للكتاب.
25. الخوالدة عابد خالد. (2007). *إدارة التجديد والإصلاح التربوي، مشكلات الواقع وتوجهات المستقبل*. الأردن: عالم الثقافة.
26. المجلس الأعلى للتربية. مارس (1998). *المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي*.
27. سليماني صباح و حميدي سامية ، (2009).*إصلاح المنهج التربوي بين متطلبات التغيير والحفاظ على الثقافة*، دفاتر المخبر، جامعة بسكرة: منشورات مخبر المسألة التربوية في ضل التحديات الراهنة، مجلد 4 عدد 1جوان. الصفحات (299..312).
28. سبرطعي محمد. (إشراف مراد زعيمي) (2008/2007). *واقع الإصلاح التربوي في الجزائر: تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجا*.رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، بسكرة: جامعة محمد خيضر، بسكرة.

– المراجع العربية بالأحرف اللاتينية:

1.Waṭfah ʻAlī Asʻad wa Shihāb ʻAlī Jāsim. (2004). ʻilm ijtimāʻ al-Mudarrisī, binyawīyah al-ẓāhirah al-madrasīyah wa-waẓīfatuhā al-ijtimāʻīyah. Bayrūt : al-Muʼassasah al-Jāmiʻīyah.
2. ʻAbd al-Laṭīf wa-ākharūn. (1994). Muʻjam ʻulūm al-Tarbiyah wa-muṣṭalaḥātihā. al-Maghrib.
3. . al-Rashdān ʻAbd Allāh wa jʻnyny Naʻīm. (2006). (ṭ2) al-Madkhal ilá al-Tarbiyah wa-al-taʻlīm. al-Urdun : Dār al-Shurūq.
4. Ibn Quffah Suʻād. (2009). al-Thābit wa-al-mutaghayyir fī al-niẓām al-tarbawī al-Jazāʼirī. al-Jazāʼir : Manshūrāt Makhbar al-Masʼalah al-Tarbawīyah fī al-Jazāʼir.
5. Ibn sbāʻ Ṣulayḥah. (2012). al-niẓām al-tarbawī al-Jazāʼirī wa-mujtamaʻ al-Maʻrifah. Majallat al-ʻUlūm al-ijtimāʻīyah al-Insānīyah, mujallad 5. ʻadad 1. al-Ṣafaḥāt (305 .. 315).
6. Bāljn Miqdād. (1994). al-ʻawāmil al-faʻʻālah fī al-nuẓum al-Tarbawīyah wa-āthāruhā ʻalá al-mujtamaʻ wa-al-Intāj al-fikrī wa-al-ʻilmī wa-wujūh al-istifādah minhā fī tarbiyatinā. al-Riyāḍ : Dār ʻĀlam al-Kutub.
7. Thābit Nāṣir. (1992). Dirāsāt fī ʻilm al-ijtimāʻ al-tarbawī. al-Kuwayt : Maktabat al-Falāḥ.
8. bwnyq Ḥanān. (2018-2019). fī ḍawʼ al-muqārabāt al-ijtimāʻīyah al-ḥadīthah, uṭrūḥat duktūrāh. Jāmiʻat Baskarah.
9. hyāq Ibrāhīm. (2010-2011). Ittijāhāt asātidhat al-Taʻlīm al-Mutawassiṭ Naḥwa al-iṣlāḥ al-tarbawī fī al-Jazāʼir, Jāmiʻat Qusanṭīnah : Risālat mājistīr, Qism ʻilm al-ijtimāʻ
11. bwḥbylh Rābiḥ. (2025). al-qawānīn al-nāẓimah lil-taʻlīm ibbāna al-iḥtilāl al-Faransī lil-Jazāʼir mābyn (1830-1954). Majallat al-bāḥith lil-Dirāsāt al-ijtimāʻīyah. al-mujallad 12. ʻadad 1. al-Ṣafaḥāt (383-409).
12. Rummānī Barāhīm. (2002). Marāyā wshẓāyā fī al-Fikr wa-al-siyāsah wa-al-adab. al-Jazāʼir : al-Muʼassasah alzṭnyh lil-Funūn al-Maṭbaʻīyah.
13. Mursī Muḥammad Munīr. (1974). al-Ittijāhāt al-muʻāṣirah fī al-Tarbiyah al-muqāranah. al-Qāhirah : ʻĀlam al-Kutub.
14. Turkī Rābiḥ. (1990). uṣūl al-Tarbiyah wa-al-taʻlīm. al-Jazāʼir. al-Muʼassasah al-Waṭanīyah lil-Kitāb.

15. ibn ‘ky Muḥammad akly. (1997). Mafhūm dīmuqrāṭīyah al-Ta‘līm bayna al-ta’wīl al-mithālī wa-al-taṭbīq al-wāqi‘ī. Ḥawlīyāt Jāmi‘at al-Jazā’ir. mujallad 10. ‘adad 02. Ṣ Ṣ (279-295).
16. Turkī Rābiḥ. (1982). al-Tarbiyah wa-al-ta‘līm. al-Jazā’ir : Dīwān al-Maṭbū‘āt al-Jāmi‘īyah.
17. Wizārat al-Tarbiyah al-Waṭanīyah, Mudīrīyat al-Ta‘līm al-asāsī. (Afrīl 2003). al-wathīqah al-murāfiqah li-manāhij al-Sunnah al-ūlá min al-Ta‘līm al-Mutawassiṭ.
18. Salāmah ‘Abd al-Ḥāfiẓ. (2002). al-wasā’il al-ta‘līmīyah wa-al-manhaj. al-Urdun. Dār al-Fikr.
19. Waṭṭās Muḥammad. (1988). Ahammīyat al-wasā’il al-ta‘līmīyah fī ‘amalīyat al-ta‘allum ‘āmmah. al-Jazā’ir. al-Mu’assasah al-Waṭanīyah lil-Kitāb.
20. Sa‘d Allāh Abū al-Qāsim. (1991). Tārīkh al-Jazā’ir al-Thaqāfī. al-Jazā’ir : al-Sharikah al-Waṭanīyah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
21. Zarhūnī al-Ṭāhir. (1986). al-Ta‘līm fī al-Jazā’ir qabla wa-ba‘da al-istiqlāl. al-Jazā’ir. Wizārat al-Thaqāfah wa-al-Siyāḥah. Majallat al-Thaqāfah. ‘adad 95. Ṣ Ṣ (249 .. 271).
22. ḥlwsh ‘Abd al-Qādir. (1990). Siyāsat Faransā al-ta‘līmīyah fī al-Jazā’ir. al-Jazā’ir. Sharikat al-ummah lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.
23. ṭ‘bly Muḥammad al-Ṭāhir. (1994). al-iṣlāḥ al-jadīd lil-manẓūmah al-Tarbawīyah al-Jazā’irīyah (al-mujallad 2). al-Jazā’ir : Jāmi‘at aljzā’r2.
24. Ḥāmid ‘Ammār. (2006). al-iṣlāḥ al-mujtama‘ī. al-Qāhirah. al-Dār al-‘Arabīyah lil-Kitāb.
25. al-Khawālidah ‘Ābid Khālid. (2007). Idārat al-tajdīd wa-al-iṣlāḥ al-tarbawī, Mushkilāt al-wāqi‘ wa-tawajjuhāt al-mustaqbal. al-Urdun : ‘Ālam al-Thaqāfah.
26. al-Majlis al-A‘lá lil-Tarbiyah. Mārs (1998). al-mabādi’ al-‘Āmmah lil-Siyāsah al-Tarbawīyah al-Jadīdah wa-iṣlāḥ al-Ta‘līm al-asāsī.
27. Sulaymānī Ṣabāḥ wa Ḥumaydī Sāmiyah, (2009). Iṣlāḥ al-manhaj al-tarbawī bayna Mutaṭallabāt al-taghyīr wa-al-ḥifāẓ ‘alá al-Thaqāfah, Dafātir al-Mukhbir, Jāmi‘at Baskarah : Manshūrāt Makhbar al-Mas’alah al-Tarbawīyah fī ḍalla al-taḥaddiyāt al-rāhinah, mujallad 4 ‘adad 1jwān. al-Ṣafaḥāt (299 .. 312).
28. sbrṭ‘y Muḥammad. (ishrāf Murād z‘ymy) (2007/2008). wāqi‘ al-iṣlāḥ al-tarbawī fī al-Jazā’ir : taqrīr Mashrū‘ al-Lajnah al-Waṭanīyah li-iṣlāḥ al-Manẓūmah al-Tarbawīyah 2001 namūdhajan. Risālat mājistīr fī ‘ilm ijtimā‘ al-Tarbiyah, Baskarah : Jāmi‘at Muḥammad Khayḍar, Baskarah.

– المراجع باللغات الأجنبية:

1. Molenat Xavier. (2009). La Sociologie, Histoire Idées Courants. Paris. Edition du seuil.
2. Durkheim Emile. (1991). Education et société. Alger: El Borhan.
3. Taleb Ibrahimi Khaoula. (2007). Les Algériens Et Leur(s) Langue(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. Alger: Les Editions El Hikma.
4.Christiane Souriau. L’arabisation en Algérie. https://books.openedition.org. Consulte le 09.06.2026. P 375-397.
5. Taleb Ibrahimi Ahmed (1973). De la décolonisation a la révolution culturelle. 1ere Ed. Alger: SNED.
6. Djeflat Abdelkader. (1993). Technologie et système éducatif en Algérie. Alger: CREAD.
7. Journal officiel. N0 27. Mai 2000.
8.Turin Yvonne.(1983). Affrontements culturelles dans l’Algérie coloniale, écoles, médecine, religion - . Alger: ENAL.